

مقایسه وابستگی به فرهنگ بومی در دانشجویان زبان انگلیسی و زبان آموزان مؤسسه

صبا حسن زاده (گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه الزهرا (س)، تهران، ایران)

الهه ستوده‌نما* (گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه الزهرا (س)، تهران، ایران)

سیده فهیمه پارسائیان (گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه الزهرا (س)، تهران، ایران)

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، پاسخ به این پرسش است که آیا آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی باعث می‌شود زبان‌آموزان ارزش‌های فرهنگی بومی خود را از دست بدهند یا به آن‌ها کمک می‌کند تا ارزش‌های فرهنگی خود را غنی‌تر سازند. این پژوهش ترکیبی، در دو محیط متفاوت دانشگاه و مؤسسه زبان در شهر گرگان ایران انجام شد. برای این منظور، پرسش‌نامه مقیاس وابستگی به فرهنگ بومی به ۵۰ دانشجوی زبان انگلیسی و ۵۰ زبان‌آموز مؤسسه داده شد. همچنین، یک مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با ۱۰ شرکت‌کننده از هر گروه انجام شد. داده‌های جمع‌آوری‌شده از مرحله کمی و کیفی، به‌ترتیب با استفاده از آنالیز واریانس چندمتغیره و آنالیز موضوعی تحلیل شد. یافته‌های مرحله کمی نشان‌دهنده تفاوت‌های معنی‌داری بین دانشجویان و زبان‌آموزان مؤسسه از نظر وابستگی مذهبی، غربی و ایرانی است. علاوه بر این، در بخش کیفی شش موضوع از جمله تغییرات، تعریف فرهنگ، وابستگی ایرانی، وابستگی مذهبی، وابستگی غربی و وابستگی هنری تعیین شد. این پژوهش نشان می‌دهد هر کسی که با زبان انگلیسی سروکار دارد، در معرض خطر از دست دادن فرهنگ بومی خود است و به‌ویژه معلمان باید نسبت به این امر آگاهی بیشتری داشته باشند.

کلیدواژه‌ها: فرهنگ، انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی، جدایی فرهنگی، وابستگی به فرهنگ بومی

* نویسنده مسئول esotoude@alzahra.ac.ir

۱. مقدمه

زبان به عنوان ابزاری برای برقراری ارتباط با افراد دیگر مورد استفاده قرار می‌گیرد و مردم در جامعه‌های زبانی مختلف به زبان‌های متفاوت صحبت می‌کنند. در سال‌های اخیر زبان انگلیسی به عنوان زبان مشترک در سراسر جهان به دلایل مختلف، از جمله اهداف آموزشی، یافتن فرصت‌های شغلی بهتر، مسافرت یا مهاجرت به کار گرفته شده است. بعضی از صاحب‌نظران با اشاره به تاریخچه استعمارگری بریتانیا و جایگاه زبان انگلیسی در آن معتقدند یادگیری زبان انگلیسی به نوعی ماهیت استعماری داشته و زمینه را برای گسترش امپریالیسم زبانی و فرهنگی این زبان فراهم می‌سازد و همچنین، باعث تغییر ذهنیت و طرز فکر انسان‌ها می‌شود (پنیکوک^۱، ۱۹۹۸؛ کوباتا^۲، ۱۹۹۹؛ فیلیپسون^۳، ۱۹۹۲). طبق گفته کاناراجا^۴ (۱۹۹۹) «بهتر است زبان انگلیسی و تدریس آن به عنوان یک فعالیت شناختی بدون ارزش در نظر گرفته شود، زیرا از این طریق منافع مادی و ایدئولوژیکی آن در گسترش انگلیسی در سطح جهانی می‌تواند به راحتی نادیده گرفته شود» (ص. ۲۰). با وجود این، برخی دیگر از صاحب‌نظران بر این باورند که زبان انگلیسی، زبانی جهانی و بین‌المللی است و متعلق به یک فرهنگ خاص نیست و فقط برای ارتباطات به کار می‌رود (کریستال^۵، ۲۰۱۲؛ کاجرو، ۱۹۸۶؛ مک‌کی^۶، ۲۰۰۳؛ نیوزگورودو^۷، ۲۰۱۱؛ ولکمن^۸، ۲۰۱۱).

نیوزگورودو (۲۰۱۱) در خصوص رابطه بین یادگیری زبان خارجی و فرهنگ دو دیدگاه را مطرح می‌کند: دیدگاه اول آن است که یادگیری زبان خارجی، فرهنگ و ارزش‌های بومی را ضعیف می‌کند و دیدگاه دوم آن را ابزاری برای بهبود دو فرهنگ می‌بیند. اظهارات پیش‌قدم و ناوری (۲۰۰۹) همسو با دیدگاه اول است. آن‌ها با

-
1. Pennycook
 2. Kubota
 3. Philipson
 4. Canagarajah
 5. Crystal
 6. McKay
 7. Nizgorodcew
 8. Volkman

استفاده از مقیاس «وابستگی به فرهنگ بومی»^۱ نشان دادند که معلمان ایرانی و دانش‌آموزان زبان انگلیسی سعی می‌کنند تا حد ممکن از استانداردهای آمریکایی و انگلیسی پیروی کنند. به همین دلیل، آن‌ها به تدریج فرهنگ بومی خود را از دست می‌دهند. در همین راستا، حجازی و فاطمی (۲۰۱۵) تأثیر امپریالیسم زبانی را در فرهنگ بومی زبان‌آموزان بررسی کردند و نتایج حاکی از آن بود که به دلیل آشنایی با زبان انگلیسی و فرهنگ آن، زبان‌آموزان کم‌وبیش با فرهنگ خود فاصله دارند و این بدان معنی است که وابستگی به فرهنگ بومی آن‌ها کاهش می‌یابد. از طرف دیگر، مایکل باختین^۲ (۱۹۸۱) به‌عنوان طرفدار دیدگاه دوم، فرهنگ را منشأ تعامل می‌داند. وی یادگیری فرهنگ دوم را راهی برای غنی‌سازی فرهنگ بومی می‌داند که دقیقاً با اظهارات پیش‌قدم و ناوری (۲۰۰۹) مغایرت دارد. همچنین، مطالعه‌ای که در لهستان انجام شد مشابه ایده باختین بود که در آن نشان داده شد اکثر زبان‌آموزان انگلیسی به زندگی در کشور خود افتخار می‌کنند و فرهنگ بومی خود را غنی‌تر می‌کنند (اوتوینوسکا-کاستلانیک^۳، ۲۰۱۱). با توجه به یافته‌های متناقض، هدف مطالعه مقایسه‌ای حاضر کشف این مسئله است که آیا مطالعه یا یادگیری زبان انگلیسی در دو محیط متفاوت (دانشگاه و مؤسسه) باعث می‌شود زبان‌آموزان و دانشجویان فرهنگ خود را از دست بدهند و آن را با فرهنگ دوم جایگزین کنند یا به آن‌ها کمک می‌کند تا ارزش‌های فرهنگی خود را غنی‌تر سازند. به نظر می‌رسد تاکنون مطالعه‌ای در رابطه با وابستگی به فرهنگ بومی^۴ این دو گروه انجام نشده است. از نتایج مطالعه حاضر می‌توان در جهت بهبود روند آموزش زبان انگلیسی در ایران استفاده کرد. برای مثال، اگر نتایج نشان دهد وابستگی به فرهنگ بومی در زبان‌آموزان زیاد نیست، بدین معناست که باید شیوه‌هایی در آموزش اتخاذ شود که زبان‌آموزان را نسبت به فرهنگ بومی خود ترغیب کند و باعث افزایش آگاهی آن‌ها در مورد

1. home culture attachment scale
2. Bakhtin
3. Otwinowska-Kasztelanic
4. home culture attachment

ارزش‌های فرهنگی خود شود تا آن را با فرهنگ دوم جایگزین نکنند. بنابراین، پژوهش مقایسه‌ای حاضر با هدف پاسخگویی به دو سؤال زیر انجام شده است:

۱. آیا تفاوت معناداری بین وابستگی به فرهنگ بومی در دانشجویان زبان انگلیسی و زبان‌آموزان مؤسسه وجود دارد؟ اگر پاسخ مثبت است، این تفاوت در کدام یک از پنج عامل وابستگی (مذهبی، غربی، ایرانی، فرهنگی و هنری) است؟
۲. دانشجویان زبان انگلیسی و زبان‌آموزان مؤسسه، وابستگی به فرهنگ بومی را چگونه می‌بینند؟

لازم به ذکر است که برای پاسخ به سؤال اول فرضیه صفر لحاظ شد و بررسی شد. برای سؤال دوم به دلیل کیفی بودن، فرضیه خاصی لحاظ نشد و موضوعات براساس کدها تنظیم شدند.

۲. پیشینه پژوهش

به‌طور کلی، طبق گفته‌های لی^۱ (۲۰۰۹) و پترسون^۲ (۲۰۰۴) فرهنگ در دو قالب با معنای کلی‌تر («C» بزرگ) و جزئی‌تر («c» کوچک) ظاهر می‌شود. لی (۲۰۰۹) اعتقاد دارد فرهنگ کلی‌تر («C» بزرگ) «در بردارنده مجموعه‌ای از حقایق و آمار مربوط به هنر، تاریخ، جغرافیا، تجارت، آموزش، جشنواره‌ها و آداب و رسوم جامعه است» (ص. ۷۸). اما فرهنگ جزئی‌تر («c» کوچک) برعکس معنای کلی، به جنبه‌های روزمره زندگی اشاره دارد. لی (۲۰۰۹، ص. ۷۸) اظهار داشته که این نوع فرهنگ «مفهوم نامرئی و عمیق‌تر یک فرهنگ» است که شامل نگرش یا اعتقادات و فرضیات است. پترسون (۲۰۰۴) نیز اعتقاد دارد این فرهنگ مضامینی جزئی مانند دیدگاه‌ها، نظرات، حرکات، وضعیت بدن و واقعیت‌ها را شامل می‌شود.

مطالعات انجام‌شده درباره آموزش فرهنگ در کلاس‌های انگلیسی در کشورهای گوناگون، نتایج متفاوتی در پی داشته است. برای مثال، وانگ^۳ (۲۰۱۴) در مورد انتقال

1. Lee
2. Peterson
3. Wang

زبان دوم به زبان اول تحقیق کرد و نشان داد که دانشجویان چینی زبان انگلیسی با سطح مهارت بالا به نظر می‌رسد ساختار انگلیسی را به زبان مادری خود منتقل می‌کنند و این ممکن است باعث شود گام به گام زبان خود را فراموش کنند. گومز-لوباتون^۱ (۲۰۱۲) بر این باور است که زبان‌آموزان هنگام یادگیری زبان دوم با چالش‌های بسیاری روبه‌رو هستند. یکی از آن‌ها سردرگمی در مورد فرهنگی است که به آن تعلق دارند. آن‌ها نمی‌توانند فرهنگ خود را حفظ کنند و در عین حال، فرهنگ دوم را بیاموزند؛ زیرا بدون یادگیری فرهنگ هدف، یادگیری زبان آن غیرممکن است. همچنین جانسون^۲ (۲۰۰۹) با این دیدگاه موافق است که مردم هرگز نمی‌توانند یک زبان خارجی بیاموزند بدون آنکه فرهنگ آن را بپذیرند.

از آنجا که تأثیر یادگیری زبان انگلیسی در ایران مورد توجه جدی قرار گرفته است، بررسی وابستگی به فرهنگ بومی در زبان‌آموزان می‌تواند به یادگیری بهتر زبان انگلیسی آنان کمک کند (شریفی، مطلب‌زاده و نائینی، ۲۰۱۷). برای مطالعه وابستگی به فرهنگ بومی زبان‌آموزان، پیش‌قدم و ناوری (۲۰۰۹) مقیاس وابستگی به فرهنگ بومی را طراحی کردند که در آن میزان مشارکت زبان‌آموزان با فرهنگ بومی آن‌ها سنجیده می‌شود. این پرسش‌نامه از پنج عامل اساسی شامل وابستگی مذهبی، وابستگی غربی، وابستگی ایرانی، وابستگی فرهنگی و وابستگی هنری تشکیل شده است (پیش‌قدم، هاشمی و بذری، ۲۰۱۳). در تحقیق انجام‌شده در مؤسسه زبان انگلیسی، با استفاده از این مقیاس، محققان به این نتیجه رسیدند که افراد به‌ویژه کسانی که دارای لهجه انگلیسی خوبی هستند، فرهنگ بومی خود را با فرهنگ دوم جایگزین می‌کنند (پیش‌قدم و کامیابی‌گل، ۲۰۰۹). برخی محققان ایرانی همچنین با استفاده از پرسش‌نامه مقیاس وابستگی به فرهنگ بومی، نقش فرهنگ ایرانی در حیطه آموزش زبان انگلیسی را بررسی کرده‌اند. امیری و یوسفی (۲۰۱۶) رابطه بین وابستگی به فرهنگ بومی و توانایی ترجمه دانشجویان مترجمی زبان انگلیسی را

1. Gomez-Lobaton

2. Johnson

بررسی کرده و دریافتند که در سطح متوسط، بین وابستگی به فرهنگ بومی دانشجویان و توانایی ترجمه آنها تفاوت معناداری وجود دارد ولی در سطح پیشرفته هیچ ارتباطی از این نظر وجود ندارد. ناجی میدانی، پیش‌قدم و غضنفری (۲۰۱۵) نگرش سه گروه از معلمان، والدین و زبان‌آموزان مؤسسه را نسبت به نقش فرهنگ بومی در آموزش انگلیسی مقایسه کردند. در همین راستا، پرسش‌نامه‌ای متفاوت با پرسش‌نامه مقیاس وابستگی به فرهنگ بومی به ۳۶۰ نفر داده شد و نگرش آنها نسبت به سه سازه تسلط بر زبان و فرهنگ انگلیسی، آموزش فرهنگ انگلیسی‌زبانان و جایگاه فرهنگ بومی در کلاس‌های انگلیسی سنجیده شد. همچنین، رضائیان، قهاری و دهمرده (۲۰۱۸) به بررسی نقش زبان انگلیسی در تعیین شخصیت اجتماعی دانشجویان پرداختند و نتایج تحقیق حاکی از آن بود که بین دانشجویان زبان انگلیسی و سایر رشته‌ها در هوش فرهنگی، ادب و احترام و وابستگی به فرهنگ بومی تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

علاوه بر این، در تحقیق دیگری که به صورت کیفی انجام شد، دیدگاه دانشجویان زبان انگلیسی نسبت به فرهنگ بررسی شد اما نه ابزار مورد استفاده، مقیاس وابستگی به فرهنگ بومی بود و نه مقایسه‌ای میان دانشجویان و زبان‌آموزان مؤسسه صورت گرفته بود (مهران، ستوده‌نما و مرندی، ۲۰۱۲). نتایج این پژوهش نشان داد دانشجویان، فرهنگ دوم را تنها برای افراد روشن‌فکر در نظر نمی‌گرفتند بلکه معتقد بودند افراد عادی نیز ممکن است علاقه‌مند به یادگیری فرهنگ دوم باشند که مغایر با نتیجه تحقیقات مروچ^۱ (۲۰۰۶) بود. علاوه بر این، دانشجویان معتقد بودند که فرهنگ دوم باید در کلاس زبان تدریس شود؛ زیرا درک زبان را برای آنها آسان‌تر می‌کند و می‌تواند انگیزه آنها را نیز افزایش دهد. این یافته، مشابه نتایج تحقیق سافین^۲ (۲۰۱۹) بود. نتیجه مهم دیگر این بود که دانشجویان بر این باور بودند که آموزش فرهنگ خارجی نباید باعث شود زبان‌آموزان فرهنگ بومی خود را از دست بدهند،

1. Merrouche

2. Saafin

بلکه باید مانند تحقیقات انجام شده توسط دوریم و بایورت^۱ (۲۰۱۰)، آن را بهبود بخشیده و برای آن ارزش قائل شوند. محسنی تبری (۲۰۰۱) خاطرنشان کرد که جدایی فرهنگی^۲ زمانی اتفاق می افتد که مردم ارزش‌ها، اعتقادات، هنجارها، اهداف فرهنگی و علاقه خود را به مشارکت اجتماعی و سیاسی از دست بدهند.

پژوهش‌های بسیاری در ارتباط با این موضوع در ایران انجام شده است، اما به نظر می‌رسد در رابطه با وابستگی به فرهنگ بومی بین دو گروه دانشجویان زبان انگلیسی و زبان‌آموزان مؤسسه تاکنون مطالعه ترکیبی و تطبیقی صورت نگرفته است. در واقع، اکثر مطالعات هر یک از گروه‌ها را به‌طور جداگانه بررسی کرده‌اند یا تنها به روش کمی با استفاده از پرسش‌نامه انجام شده‌اند و نظرات و نگرش شرکت‌کنندگان به‌طور دقیق‌تر بررسی نشده است. همچنین، بین نظرات گروه‌ها با یکدیگر مقایسه‌ای صورت نگرفته است.

۳. روش پژوهش

۳.۱. شرکت‌کنندگان

برای پاسخ به سؤال اول، صد نفر از دانشگاه گلستان، دانشگاه آزاد اسلامی و دو مؤسسه زبان در شهر گرگان، ایران با نمونه‌گیری قابل دسترس انتخاب شدند. به‌طور مشخص، شرکت‌کنندگان در این پژوهش ۵۰ دانشجوی مذکر و مؤنث (به‌ترتیب ۲۰ و ۳۰ نفر) در رشته‌های مختلف زبان انگلیسی، شامل ادبیات ۱۵ نفر، مترجمی ۱۵ نفر و آموزش زبان انگلیسی ۲۰ نفر در سنین ۲۳ تا ۳۵ سال و پنجاه زبان‌آموز مذکر و مؤنث مؤسسه، هر کدام ۲۵ نفر در سطوح متوسط و پیشرفته از ۱۵ تا ۲۰ سال بودند. برای پاسخ به سؤال دوم، از نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد، یعنی پنج دانشجوی و پنج زبان‌آموز با وابستگی زیاد به فرهنگ بومی و پنج دانشجوی و پنج زبان‌آموز با وابستگی کم براساس نمرات آن‌ها در پرسش‌نامه انتخاب شدند.

1. Devrim & Bayyurt

2. cultural detachment

۲.۳. ابزارهای پژوهش

۱.۲.۳. مقیاس وابستگی به فرهنگ بومی

در این پژوهش، از پرسش‌نامه مقیاس وابستگی به فرهنگ بومی به‌عنوان ابزار پژوهش استفاده شد و شرکت‌کنندگان ۱۵ دقیقه وقت برای پاسخ داشتند. مقیاس وابستگی فرهنگ بومی شامل ۳۶ مورد است که به زبان فارسی طراحی و از ۱ (به‌شدت مخالف) تا ۴ (به‌شدت موافق) تنظیم شده است. روایی^۱ این پرسش‌نامه از طریق اندازه‌گیری راش^۲ مورد سنجش قرار گرفته و پایایی^۳ آن با استفاده از آلفای کرونباخ^۴ ۰/۸۵ محاسبه شده است. در این تحقیق، پایایی پرسش‌نامه ۰/۸۷ می‌باشد. همان‌طور که گفته شد، پرسش‌نامه شامل پنج عامل اساسی از جمله وابستگی مذهبی، وابستگی غربی، وابستگی ایرانی، وابستگی فرهنگی و وابستگی هنری است. براساس نمره به‌دست‌آمده از این پرسش‌نامه، سه سطح وابستگی کم (نمره ۱-۴۸)، وابستگی متوسط (نمره ۴۹-۹۶) و وابستگی زیاد (نمره بالاتر از ۹۶) لحاظ شده است.

۲.۲.۳. مصاحبه نیمه‌ساختاریافته

با انجام مصاحبه از ۱۰ مصاحبه‌شونده که به‌صورت هدفمند انتخاب شدند، دیدگاه زبان‌آموزان و دانشجویان در مورد وابستگی به فرهنگ بومی بررسی شد و گفته‌هایشان با پاسخ‌های آن‌ها در پرسش‌نامه مطابقت داده شد. با این روش، نظرات، عقاید و نگرش‌ها نسبت به فرهنگ بومی و فرهنگ دوم مشخص گردید. مصاحبه شامل تعدادی پرسش باز در راستای پرسش‌نامه مقیاس وابستگی به فرهنگ بومی بود که به‌منظور ایجاد بحث و گفتگو برای بررسی پاسخ‌های بیشتر انجام گرفت (به پیوست مراجعه کنید).

-
1. validity
 2. Rasch measurement
 3. reliability
 4. Cronbach alpha

۳.۳. روش جمع‌آوری داده‌ها

اولین گام، پخش پرسش‌نامه در بین دانشجویان زبان انگلیسی دانشگاه دولتی و دانشگاه آزاد در گرگان و پخش پرسش‌نامه بین زبان‌آموزان دو مؤسسه زبان در همین شهر بود. قبل از پاسخ به پرسش‌نامه، همه شرکت‌کنندگان از هدف پژوهش و داوطلبانه بودن این امر مطلع شدند. مرحله بعد، تحلیل پاسخ شرکت‌کنندگان بود و داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از تحلیل واریانس چندمتغیره^۱ که فرض آن نرمال بودن داده‌ها، یکدست بودن واریانس گروه‌ها و همگن بودن ماتریس کوواریانس^۲ است، تحلیل شد. مرحله بعد، به مصاحبه نیمه‌ساختاریافته اختصاص داشت و مرحله آخر رونویسی مصاحبه‌ها و تحلیل آن‌ها به منظور شناسایی موضوعات بود. محققان در گام نخست، به منظور آشنایی با کل داده‌ها متن‌ها را مورد خوانش و بازخوانی قرار دادند. گام دوم، تعیین برخی کدها از رونوشت‌هایی بود که داده‌ها را در بخش‌های کوچک‌تر معنا می‌کرد. برای به دست آوردن موضوعات، محققان با برجسته کردن برخی از نکات کلیدی ایده‌های شرکت‌کنندگان، داده‌ها را به روشی معنی‌دار مرتب کردند. سپس موضوعاتی تعیین شد که الگوهای قابل توجهی در متن (کدگذاری باز) داشتند. محققان کدها را بررسی کردند و برخی از آن‌ها را در مضامین گسترده‌تر (کدگذاری محوری) در کنار هم قرار دادند. مضامین شناسایی شده توسط محققان با هدف گردآوری داده‌های مربوط به هر موضوع بررسی و اصلاح شدند. در گام آخر، می‌بایست موضوعات تعریف می‌شدند تا ماهیت آنچه در هر موضوع وجود دارد مشخص گردد (کدگذاری انتخابی).

1. MANOVA

2. covarianve matrix

۴. یافته‌های پژوهش

۴.۱. آزمون فرض نرمال بودن

در جدول ۱ و ۲ آمار چولگی^۱ و کشیدگی^۲ منحنی‌ها^۳ و نسبت آن‌ها به خطاهای استاندارد برای هر گروه به‌طور جداگانه آمده است. از آنجا که مقادیر مطلق این نسبت پایین‌تر از ۱/۹۶ بود، می‌توان نتیجه گرفت که فرض نرمال بودن حفظ شده است.

جدول ۱. آمار توصیفی: آزمون فرض نرمال بودن دانشجویان

عامل	تعداد	چولگی			کشیدگی	
		آمار	خطای استاندارد	نسبت	آمار	خطای استاندارد
مذهبی	۵۰	-۰/۲۶۵	۰/۳۳۷	-۱/۷۹	-۱/۲۸۵	۰/۶۶۲
غربی	۵۰	-۰/۱۹۰	۰/۳۳۷	-۰/۵۶	-۰/۳۹۳	۰/۶۶۲
ایرانی	۵۰	-۰/۱۳۳	۰/۳۳۷	-۰/۳۹	-۰/۰۹۹	۰/۶۶۲
فرهنگی	۵۰	-۰/۱۵۷	۰/۳۳۷	-۰/۴۷	-۱/۲۹۸	۰/۶۶۲
هنری	۵۰	۰/۱۵۸	۰/۳۳۷	-۰/۴۷	-۰/۸۵۶	۰/۶۶۲

جدول ۲. آمار توصیفی: آزمون فرض نرمال بودن زبان‌آموزان مؤسسه

عامل	تعداد	چولگی			کشیدگی	
		آمار	خطای استاندارد	نسبت	آمار	خطای استاندارد
مذهبی	۵۰	۰/۳۲۰	۰/۳۳۷	۰/۹۵	-۰/۰۱۵	۰/۶۶۲
غربی	۵۰	۰/۴۲۰	۰/۳۳۷	۱/۲۵	-۰/۲۹۶	۰/۶۶۲
ایرانی	۵۰	۰/۴۶۰	۰/۳۳۷	۱/۳۶	-۰/۷۶۰	۰/۶۶۲
فرهنگی	۵۰	-۰/۲۸۸	۰/۳۳۷	۰/۸۵	-۰/۶۹۴	۰/۶۶۲
هنری	۵۰	-۰/۲۸۱	۰/۳۳۷	-۰/۸۳	-۰/۱۹۳	۰/۶۶۲

1. Skewness

2. Kurtosis

۲.۴. نتایج بخش کمی

فرضیه صفر این مطالعه آن است که در وابستگی به فرهنگ بومی بین دانشجویان زبان انگلیسی و زبان آموزان مؤسسه تفاوت معناداری وجود ندارد. قبل از بحث در مورد نتایج، فرض همگن بودن واریانس‌ها (جدول ۳) برای تمامی اجزا محاسبه شد. نتیجه وابستگی مذهبی ($F(1/98) = 0/001$) = درجه معناداری، $F(1/98) = 11/47$ نشان داد که فرض همگن بودن واریانس‌ها حفظ نشده است. همچنین، نتایج سایر اجزا، شامل وابستگی غربی ($F(1/98) = 0/000$) = درجه معناداری، $F(1/98) = 23/84$ ، وابستگی ایرانی، ($F(1/98) = 0/000$) = درجه معناداری، $F(1/98) = 15/13$ ، وابستگی فرهنگی، ($F(1/98) = 0/002$) = درجه معناداری، $F(1/98) = 10/37$ و وابستگی هنری ($F(1/98) = 0/000$) = درجه معناداری، $13/09$ ، $F(1/98) =$ نشان‌دهنده حفظ نشدن فرض همگن بودن واریانس‌ها است. اما براساس پیشنهاد صاحب‌نظران این امر (بکمن^۱، ۲۰۰۵؛ تاباخنیک و فیدل^۲، ۲۰۱۴) چنانچه نمونه‌ها برابر باشند می‌توان واریانس را نادیده گرفت و میزان آلفا را به ۰/۰۱ کاهش داد.

جدول ۳. آزمون لوین برای همگن بودن واریانس‌ها^۳؛ وابستگی به فرهنگ بومی دانشجویان زبان انگلیسی و

زبان آموزان مؤسسه

سطح معناداری	درجه آزادی ۲	درجه آزادی ۱	آزمون لوین	عامل	
۰/۰۰۰	۹۸	۱	۱۳/۵۳۲	براساس میانگین	مذهبی
۰/۰۰۱	۹۸	۱	۱۱/۴۷۴	براساس میانه	
۰/۰۰۱	۹۷/۹۶۲	۱	۱۱/۴۷۴	براساس میانه و درجه آزادی تنظیم شده	
۰/۰۰۰	۹۸	۱	۱۳/۴۲۱	براساس میانگین اصلاح شده	
۰/۰۰۰	۹۸	۱	۳۶/۲۸۱	براساس میانگین	غربی
۰/۰۰۰	۹۸	۱	۲۳/۸۴۱	براساس میانه	

1. Bachman
2. Tabachnick & Fidell
3. Levene's Test of Homogeneity of Variances

سطح معناداری	درجه آزادی ۲	درجه آزادی ۱	آزمون لوین	عامل	
۰/۰۰۰	۷۹/۷۸۱	۱	۲۳/۸۴۱	براساس میانه و درجه آزادی تنظیم شده	
۰/۰۰۰	۹۸	۱	۳۵/۱۰۶	براساس میانگین اصلاح شده	
۰/۰۰۰	۹۸	۱	۲۰/۶۴۹	براساس میانگین	ایرانی
۰/۰۰۰	۹۸	۱	۱۵/۱۳۷	براساس میانه	
۰/۰۰۰	۷۹/۳۶۷	۱	۱۵/۱۳۷	براساس میانه و درجه آزادی تنظیم شده	
۰/۰۰۰	۹۸	۱	۲۱/۳۵۱	براساس میانگین اصلاح شده	
۰/۰۰۰	۹۸	۱	۱۵/۲۰۱	براساس میانگین	
۰/۰۰۲	۹۸	۱	۱۰/۳۷۹	براساس میانه	فرهنگی
۰/۰۰۲	۹۰/۶۰۶	۱	۱۰/۳۷۹	براساس میانه و درجه آزادی تنظیم شده	
۰/۰۰۰	۹۸	۱	۱۴/۹۹۳	براساس میانگین اصلاح شده	
۰/۰۰۰	۹۸	۱	۱۵/۵۸۵	براساس میانگین	
۰/۰۰۰	۹۸	۱	۱۳/۰۹۲	براساس میانه	هنری
۰/۰۰۱	۸۳/۴۸۰	۱	۱۳/۰۹۲	براساس میانه و درجه آزادی تنظیم شده	
۰/۰۰۰	۹۸	۱	۱۶/۱۱۷	براساس میانگین اصلاح شده	

علاوه بر همگن نبودن واریانس‌ها، نتایج آزمون‌های باکس (۱۵۴/۵۸ = میانگین، ۰/۰۰۰ = درجه معناداری) نشان می‌دهد که فرض همگن ماتریس کوواریانس نیز حفظ نشده است. طبق گفته فیلد^۱ (۲۰۱۸، ص. ۸۷۵) «اگر اندازه نمونه‌ها یکسان باشد، می‌توان آزمون باکس را نادیده گرفت، چون اولاً ناپایدار است و ثانیاً در این شرایط، آمار پیلای^۲ و هتلینگ^۳ را می‌توانیم قوی فرض کنیم». به همین دلیل نتایج قوی آمار هتلینگ در جدول ۳ گزارش شده است.

1. field
2. Pillai
3. Hotelling

جدول ۴. آزمون برابری ماتریس کوواریانس باکس^۱؛ وابستگی به فرهنگ بومی دانشجویان زبان انگلیسی و

زبان آموزان مؤسسه

۱۵۴/۵۸۰	باکس ماتریکس
۹/۷۴۱	F
۱۵	درجه آزادی ۱
۳۸۶۶۸۷۳۷	درجه آزادی ۲
۰/۰۰۰	سطح معناداری

در جدول ۵ نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری نمایش داده شده است. براساس نتایج آزمون‌های معتبر اثر هتلینگ ($0/000 =$ درجه معناداری، $28/98 =$ مجذور اتا، $0/606 = F(5/94)$ که مقدار مجذور اتا به اندازه اثر زیاد اشاره می‌کند) فرضیه مطرح شده رد می‌شود. به عبارت دیگر، بین دانشجویان زبان انگلیسی و زبان آموزان مؤسسه در وابستگی به فرهنگ بومی تفاوت معناداری وجود دارد. مجذور اتا نشان‌دهنده‌ی اندازه اثر است که شامل مقدار کم $0/01$ ، متوسط $0/06$ و زیاد $0/14$ به بالا می‌شود (گری و کنییر، ۲۰۱۲).

جدول ۵. تحلیل واریانس چندمتغیری: وابستگی به فرهنگ بومی دانشجویان زبان انگلیسی و زبان آموزان

مؤسسه

مجدور اتا	سطح معناداری	درجه آزادی	خطا	فرضیه آزادی	F	اثر	
۰/۹۸۰	۰/۰۰۰	۹۴	۵	۹۳۲/۵۵۹	۰/۹۸۰	اثر پیلای ^۳	عرض از مبدأ
۰/۹۸۰	۰/۰۰۰	۹۴	۵	۹۳۲/۵۵۹	۰/۰۲۰	لامبدای ویکز ^۴	
۰/۹۸۰	۰/۰۰۰	۹۴	۵	۹۳۲/۵۵۹	۴۹/۶۰۴	اثر هتلینگ	
۰/۹۸۰	۰/۰۰۰	۹۴	۵	۹۳۲/۵۵۹	۴۹/۶۰۴	بزرگ‌ترین ریشه روی ^۵	
۰/۶۰۶	۰/۰۰۰	۹۴	۵	۲۸/۹۷۶	۰/۶۰۶	اثر پیلای	گروه

1. Box's Test of Equality of Covariance Matrices
2. Gray & Kinnear
3. Pillai's Trace
4. Wilks' Lambda
3. Roy's Largest Root

مجدور اتا	سطح معناداری	درجه آزادی	خطا	فرضیه درجه آزادی	F	اثر
۰/۶۰۶	۰/۰۰۰	۹۴	۵	۲۸/۹۷۶	۰/۳۹۴	لامبدای ویکز
۰/۶۰۶	۰/۰۰۰	۹۴	۵	۲۸/۹۷۶	۱/۵۴۱	اثر هتلینگ
۰/۶۰۶	۰/۰۰۰	۹۴	۵	۲۸/۹۷۶	۱/۵۴۱	بزرگ‌ترین ریشه روی

در جدول ۶ آمار توصیفی دانشجویان و زبان‌آموزان، در مورد اجزای وابستگی به فرهنگ بومی ارائه شده است. براساس نتایج جدول ۶ و ۷ می‌توان نتیجه گرفت که: در وابستگی مذهبی، دانشجویان زبان انگلیسی (میانگین: ۱۸/۶۲) به‌طور معنی‌داری میانگین بالاتری نسبت به زبان‌آموزان مؤسسه (میانگین: ۱۳/۳۴) داشتند. $۰/۰۰۰ =$ درجه معناداری، $۰/۱۶۱ =$ مجدور اتا، $F(۱/۹۸) = ۱۸/۷۶$ که براساس نظر گری و کنیپر (۲۰۱۲)، به اندازه اثر زیاد اشاره می‌کند.

جدول ۶. آمار توصیفی اجزای وابستگی به فرهنگ بومی دانشجویان زبان انگلیسی و زبان‌آموزان مؤسسه

متغیر مستقل	گروه	میانگین	خطا استاندارد	ضریب اطمینان ۹۵٪	
				حد بالا	حد پایین
مذهبی	دانشجویان	۱۸/۶۲۰	۰/۸۶۲	۲۰/۳۳۰	۱۶/۹۱۰
	زبان‌آموزان مؤسسه	۱۳/۳۴۰	۰/۸۶۲	۱۵/۰۵۰	۱۱/۶۳۰
غربی	دانشجویان	۱۴/۶۰۰	۰/۶۰۷	۱۵/۸۰۴	۱۳/۳۹۶
	زبان‌آموزان مؤسسه	۲۰/۱۰۰	۰/۶۰۷	۲۱/۳۰۴	۱۸/۸۹۶
ایرانی	دانشجویان	۱۷/۰۰۰	۰/۴۴۲	۱۷/۸۷۷	۱۶/۱۲۳
	زبان‌آموزان مؤسسه	۱۳/۰۴۰	۰/۴۴۲	۱۳/۹۱۷	۱۲/۱۶۳
فرهنگی	دانشجویان	۱۳/۸۴۰	۰/۶۲۸	۱۵/۰۸۶	۱۲/۵۹۴
	زبان‌آموزان مؤسسه	۱۱/۷۸۰	۰/۶۲۸	۱۳/۰۲۶	۱۰/۵۳۴
هنری	دانشجویان	۱۱/۵۲۰	۰/۳۹۳	۱۲/۳۰۰	۱۰/۷۴۰
	زبان‌آموزان مؤسسه	۱۰/۶۲۰	۰/۳۹۳		۹/۸۴۰
جمع کل	دانشجویان	۷۵/۵۸			
	زبان‌آموزان مؤسسه	۶۸/۸۸			

در وابستگی غربی، زبان‌آموزان مؤسسه (میانگین: ۱۰/۲۰) به‌طور معنی‌داری میانگین بالاتری نسبت به دانشجویان زبان انگلیسی (میانگین: ۱۴/۶۰) داشتند. $F(1/98) = 0/296$ = مجذور اتا، $F(1/98) = 41/11$ که به اندازه اثر زیاد اشاره می‌کند.

در وابستگی ایرانی، دانشجویان زبان انگلیسی (میانگین: ۱۷) به‌طور معنی‌داری میانگین بالاتری نسبت به زبان‌آموزان مؤسسه (میانگین: ۱۳/۰۴) داشتند. $F(1/98) = 0/290$ = مجذور اتا، $F(1/98) = 10/40$ که به اندازه اثر زیاد اشاره می‌کند.

جدول ۷. آزمون اثر میان‌گروهی اجزای وابستگی به فرهنگ بومی دانشجویان زبان انگلیسی و زبان‌آموزان

مؤسسه

منبع	متغیر مستقل	مجموع مجذورات ۳	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذور اتا
گروه	مذهبی	۶۹۶/۹۶۰	۱	۶۹۶/۹۶۰	۱۸/۷۶۹	۰/۰۰۰	۰/۱۶۱
	غربی	۷۵۶/۲۵۰	۱	۷۵۰/۲۵۰	۴۱/۱۱۷	۰/۰۰۰	۰/۲۹۶
	ایرانی	۳۹۲/۰۴۰	۱	۳۹۲/۰۴۰	۴۰/۱۰۸	۰/۰۰۰	۰/۲۹۰
	فرهنگی	۱۰۶/۰۹۰	۱	۱۰۶/۰۹۰	۵/۳۸۳	۰/۰۲۲	۰/۰۵۲
	هنری	۲۰/۲۵۰	۱	۲۰/۲۵۰	۲/۶۲۴	۰/۱۰۸	۰/۰۲۶
خطا	مذهبی	۳۶۳۹/۰۰۰	۹۸	۳۷/۱۳۳			
	غربی	۱۸۰۲/۵۰۰	۹۸	۱۸/۳۹۳			
	ایرانی	۹۵۷/۹۲۰	۹۸	۹/۷۷۵			
	فرهنگی	۱۹۳۱/۳۰۰	۹۸	۱۹/۷۰۷			
جمع کل	هنری	۷۵۶/۲۶۰	۹۸				
	مذهبی	۲۹۸۷۲/۰۰۰	۱۰۰				
	غربی	۳۲۶۶۱/۰۰۰	۱۰۰				
	ایرانی	۲۳۹۱۰/۰۰۰	۱۰۰				
	فرهنگی	۱۸۴۴۷/۰۰۰	۱۰۰				
	هنری	۱۳۰۳۱/۰۰۰	۱۰۰	۷/۷۱۷			

در وابستگی فرهنگی، بین میانگین دانشجویان زبان انگلیسی (میانگین: ۱۳/۸۴) و زبان‌آموزان مؤسسه (میانگین: ۱/۷۸) تفاوت معنی‌داری وجود نداشت. $F(1/98) = 0/022$ = ۰/۰۲۲ = درجه معناداری، $F(1/98) = 0/052$ = مجذور اتا، $F(1/98) = 5/38$ که به اندازه اثر کم اشاره می‌کند.

در وابستگی هنری، بین میانگین دانشجویان زبان انگلیسی (میانگین: ۱۱/۵۲) و زبان‌آموزان مؤسسه (میانگین: ۱۰/۶۲) تفاوت معنی‌داری وجود نداشت. $F(1/98) = 0/108$ = ۰/۱۰۸ = درجه معناداری، $F(1/98) = 2/62$ = مجذور اتا، $F(1/98) = 2/62$ که به اندازه اثر کم اشاره می‌کند.

۴.۳. نتایج بخش کیفی

در جدول زیر خلاصه‌ای از موضوعات اصلی و زیرمجموعه‌های مرتبط با دیدگاه دانشجویان زبان انگلیسی و زبان‌آموزان مؤسسه، از جمله دانشجویان دارای وابستگی زیاد به فرهنگ بومی، زبان‌آموزان مؤسسه با وابستگی زیاد به فرهنگ بومی، دانشجویان دارای وابستگی کم به فرهنگ بومی و زبان‌آموزان مؤسسه با وابستگی کم به فرهنگ بومی ارائه شده است.

جدول ۸. موضوعات مربوط به دیدگاه دانشجویان زبان انگلیسی و زبان‌آموزان مؤسسه نسبت به وابستگی

به فرهنگ بومی

<p>۱. تغییرات رخ داده در زبان‌آموزان به واسطه تعامل آن‌ها با فرهنگ/ زبان انگلیسی - افزایش آگاهی و گرفتن نکات خوب از فرهنگ دوم (دانشجویان با وابستگی زیاد و کم به فرهنگ بومی) - دگرگونی شخصیت، عقاید و نقطه‌نظرات (زبان‌آموزان با وابستگی زیاد و کم به فرهنگ بومی)</p>
<p>۲. توصیف معنای فرهنگ از دید شرکت‌کنندگان - تلفیق «C» بزرگ و «C» کوچک (دانشجویان با وابستگی زیاد و کم به فرهنگ بومی) - «C» بزرگ (زبان‌آموزان با وابستگی زیاد و کم به فرهنگ بومی)</p>

<p>۳. وابستگی ایرانی</p> <p>- مهمان‌نواز و دوستانه بودن (همه شرکت‌کنندگان)</p> <p>- علاقه‌مند بودن به ادبیات ایرانی (همه شرکت‌کنندگان)</p> <p>- اهمیت بیشتر محتوا و داستان نسبت به زبان (دانشجویان با وابستگی زیاد و کم به فرهنگ بومی)</p> <p>- ناراحتی نسبت به ایران معاصر (دانشجویان با وابستگی کم به فرهنگ بومی)</p>
<p>۴. وابستگی مذهبی</p> <p>- نوع نگرش نسبت به اسلام (همه شرکت‌کنندگان)</p>
<p>۵. وابستگی غربی</p> <p>- نگرش مثبت نسبت به مهاجرت (همه شرکت‌کنندگان)</p>
<p>۶. وابستگی هنری</p> <p>- طرفدار موسیقی سنتی ایرانی بودن (همه شرکت‌کنندگان)</p> <p>- علاقه‌مند نبودن به فیلم‌های ایرانی (همه شرکت‌کنندگان)</p>

۴. ۳. ۱. تغییرات

این موضوع به تغییرات رخ داده در زبان‌آموزان به واسطه تعامل آن‌ها با فرهنگ یا زبان انگلیسی می‌پردازد. از شرکت‌کنندگان پرسیده شد آیا طی سال‌های آموختن زبان انگلیسی تغییراتی در خود حس کرده‌اند یا خیر. هفت نفر از ده دانشجوی زبان انگلیسی معتقد بودند که زبان و فرهنگ به یکدیگر مرتبط هستند، اما باید توجه داشت که نباید تحت تأثیر جنبه‌های منفی فرهنگ دوم که با ارزش‌های فرهنگی خودمان مغایر است، قرار بگیریم. بنابراین، آن‌ها اظهار داشتند که زبان‌آموزان باید آگاهی خود را بالا برده و نکات خوبی از فرهنگ دوم را فرا بگیرند و فرهنگ خود را غنی‌تر سازند. به عنوان مثال، دو نفر از آن‌ها اظهار داشتند:

- من واقعاً چنین چیزی را حس نکرده‌ام. سعی کردم هیچ جنبه‌ای از فرهنگ دوم را در زندگی خودم به کار نبرم. اما فکر می‌کنم شاید باعث شده تا ذهنیت بازتری پیدا کنم؛ زیرا وقتی شما یک زبان خارجی را یاد می‌گیرید، فرهنگ آن، چه دوست داشته باشید چه نه، تأثیراتی می‌گذارد. (با وابستگی زیاد به فرهنگ بومی)

- زبان انگلیسی چشم‌انداز و افق دید مرا گسترش داده است. من در مورد فرهنگ و سبک زندگی انگلیسی‌زبانان آموخته‌ام، اما سعی کردم موارد خوب را پیاده کنم و از آن استفاده کنم. این مرا به شخصیتی با ذهن باز تبدیل کرد، اما هنوز افکار و ارزش‌های درونی خود را در ارتباط با اعتقادات خود حفظ کرده‌ام. (با وابستگی کم به فرهنگ بومی)

این در حالی است که در مؤسسه ۸ نفر از ۱۰ نفر نتوانستند تأثیر مطالعه انگلیسی بر شخصیت، عقاید و دیدگاه‌های خود را نادیده بگیرند. آن‌ها معتقد بودند که این روند طبیعی یادگیری زبان انگلیسی است. این امر به تدریج اتفاق می‌افتد و شما واقعاً نمی‌توانید آن را درک یا کنترل کنید؛ زیرا درگیر آن هستید و ناگهان خود را با آنچه قبلاً بوده‌اید متفاوت می‌بینید. به عنوان مثال، دو نفر از آن‌ها ذکر کردند:

- یادگیری زبان انگلیسی به من کمک کرد تا در برخی از مسائل اجتماعی با ذهنیت بازتری روبه‌رو شوم و همچنین باعث شد تا بتوانم در سراسر دنیا دوست بیشتری داشته باشم. (با وابستگی زیاد به فرهنگ بومی)

- من با بسیاری از جنبه‌های جالب فرهنگ کشورهای انگلیسی‌زبان آشنا شدم که طرز فکرم در مورد بسیاری از موضوعات از جمله مسائل مذهبی را تغییر داد. به نوعی می‌توانم به شما بگویم که شاید کمی ارزش‌های دینی‌ام را گم کرده‌ام. (با وابستگی کم به فرهنگ بومی)

۲.۳.۴. تعریف فرهنگ

این موضوع به توصیف معنای فرهنگ از دید شرکت‌کنندگان اشاره دارد. در توصیف فرهنگ، دانشجویان تلفیقی از فرهنگ به معنای کلی‌تر آن («C») بزرگ و جزئی‌تر آن («C») کوچک ارائه دادند (پیترسون، ۲۰۰۴؛ لی، ۲۰۰۹). برای مثال:

- فرهنگ هر کشور بیانگر رفتار، سنت‌های خاص و کارهایی است که مردم در زندگی روزمره انجام می‌دهند. (با وابستگی زیاد به فرهنگ بومی)

- فرهنگ از موسیقی، زبان، آداب و رسوم، سبک زندگی و عقاید مردم تشکیل شده است. (با وابستگی کم به فرهنگ بومی)

زبان‌آموزان مؤسسه فرهنگ را با معنای کلی‌تر آن تعریف کردند. آن‌ها معتقد بودند که فرهنگ از مضامین مهم مانند زبان، آداب و رسوم، موسیقی و غیره تشکیل شده است. برای مثال:

- فرهنگ با چیزهای زیادی مانند آداب و رسوم محلی، جشنواره‌های فرهنگی هنری، رقص و ترانه و زبان شکل می‌گیرد. (با وابستگی زیاد به فرهنگ بومی)
- فرهنگ شامل زبان، لباس، موسیقی و غذا یک کشور می‌شود. (با وابستگی کم به فرهنگ بومی)

۴.۳.۳. وابستگی ایرانی

- از شرکت کنندگان خواسته شد تا در مورد نکات مثبت یا منفی فرهنگ ایرانی صحبت کنند. هم زبان‌آموزان و هم دانشجویان به‌عنوان یک ایرانی عاشق فرهنگ خود بودند و به جنبه‌های ارزشمند و زیبایی به شرح زیر اشاره کردند:
 - به نظر من زبان و گویش‌های متفاوت در مناطق مختلف ایران بسیار جالب هستند. همچنین صمیمی و مهمان‌نواز بودن از نکاتی است که من در مردم ایران بیشتر از همه دوست دارم. (زبان‌آموز با وابستگی زیاد به فرهنگ بومی)
 - ما به سالمندان احترام می‌گذاریم و خانواده نقش عمده‌ای را ایفا می‌کند، همه ایرانی‌ها به‌نوعی خانواده‌محور هستند و روابط نزدیک بین اقوام هنوز زنده است. (زبان‌آموز با وابستگی کم به فرهنگ بومی)
 - من موسیقی و ترانه‌های کشورم و همچنین جشن نوروز را دوست دارم چون برای ما شادی به ارمغان می‌آورد. (دانشجو با وابستگی زیاد به فرهنگ بومی)
 - افتخار می‌کنم که در جامعه‌ای خانواده‌محور هستیم. خانواده اولویت دارد و ما تمام تلاش خود را می‌کنیم تا از آن مراقبت کنیم. (دانشجو با وابستگی کم به فرهنگ بومی)
- وقتی از شرکت کنندگان خواسته شد مواردی را که در مورد فرهنگ بومی خود دوست ندارند ذکر کنند، سه نفر از پنج دانشجو که وابستگی کمی به فرهنگ بومی داشتند از برخی موضوعات ناراضی بودند و احساس می‌کردند که مردم تاریخ غنی ایران را آنقدر که باید تحسین نمی‌کنند و یا به یاد نمی‌آورند.
 - من به تاریخ ایران بسیار افتخار می‌کنم زیرا از نظر ادبیات، شاعران و دانشمندان بسیار غنی است. مردم این امر را فراموش می‌کنند؛ زیرا امروزه تاریخ فرهنگ‌های ایرانی در حال از بین رفتن است و در عوض ارائه تاریخ اسلامی جایش را می‌گیرد.

در مورد ادبیات و شعرهای ایرانی، تقریباً همه دانشجویان و زبان‌آموزان عقاید یکسانی داشتند. آن‌ها به نویسندگان، شاعران و ادبیات ایران افتخار می‌کردند. برخی از گفته‌های آن‌ها به شرح زیر است:

- ادبیات ایران غنی است، شاعرانی مانند سعدی و حافظ داریم. ایرانیان در این زمینه پیشگام هستند و من قطعاً به آن افتخار می‌کنم. (زبان‌آموز)

- شعرا و نویسندگان ایرانی از بهترین‌ها هستند. اشعار ما بسیار ملموس هستند و می‌توانند تأثیرات زیادی بر ما بگذارند. من اعتقاد دارم که شاعران بزرگی داشتیم و هنوز هم داریم و باید زمان بیشتری را صرف شناخت آن‌ها کنیم. (دانشجو)

دانشجویان چه با وابستگی زیاد به فرهنگ بومی و چه وابستگی کم فکر می‌کردند که نمی‌توان گفت ادبیات یک کشور یا فرهنگ نسبت به بقیه برتر است. ما باید به همه آن‌ها احترام بگذاریم و آن‌ها را با یکدیگر مقایسه نکنیم. محتوا و داستان مهم هستند و نباید به زبان نویسنده یا شاعر اهمیتی داد. آن‌ها اظهار داشتند:

- هر کشور و هر فرهنگ این توانایی را دارد که از نظر ادبیات و اشعار چیزی بگوید. من اعتقاد دارم که هر داستان خوبی فارغ از اینکه به کدام کشور تعلق دارد، ارزش خواندن دارد. (با وابستگی کم به فرهنگ بومی)

- من ترجیح می‌دهم هم ادبیات ایرانی و هم خارجی را بخوانم؛ زیرا هر دو از ذهن یک شخص در دو کشور مختلف هستند و نمی‌توانم بگویم فقط به این دلیل که نویسنده، ایرانی است باید آن را بخوانم. (با وابستگی زیاد به فرهنگ بومی)

۴.۳.۴. وابستگی مذهبی

از نظر اعتقادات مذهبی، دانشجویان و زبان‌آموزان نگرش کاملاً مثبتی نسبت به اسلام نداشتند. آن‌ها فکر می‌کردند که اسلام مطابق آنچه که سوءاستفاده‌کنندگان می‌خواهند یا نیاز دارند، ویرایش و تغییر شکل می‌یابد. به عبارت دیگر، مردم کمتر به آیات قرآن عمل می‌کنند و بیشتر از آن به صورت سطحی استفاده می‌کنند. برخی از نظرات آن‌ها درباره اسلام در ایران معاصر به شرح زیر است:

- من با اسلام موافقم اما با آنچه امروزه در جامعه اجرا می‌شود موافق نیستم. اگر اسلام حقیقی در جامعه ما اجرا می‌شد، ما در بهشت زندگی می‌کردیم. هیچ نقص و خطایی در اسلام حقیقی وجود ندارد اما هیچ‌کس آن را آن‌گونه که باید نمی‌شناسد. (دانشجو)

دین اسلام خوب است ولی به درستی اجرا نمی‌شود. اینکه بعضی مردم می‌خواهند دیگران را وادار به پیروی از دین خود کنند من را عذاب می‌دهد. (زبان‌آموز)

به عبارت دیگر، به نظر می‌رسد شرکت‌کنندگان با اسلام مشکلی نداشتند ولی با برداشت‌ها و تعبیرهایی که بعضی از اسلام می‌کنند موافق نبودند.

۴. ۳. ۵. وابستگی غربی

هر دو گروه از دانشجویان و زبان‌آموزان مشتاق و علاقه‌مند به زندگی در کشور دیگری بودند. دلیل اصلی، وضعیت فعلی جامعه و نبود امکانات مورد نظر آن‌ها بود. برخی از آن‌ها ذکر کردند:

- من دوست دارم به کشور دیگری نقل مکان کنم؛ زیرا امروزه مردم به روشی مناسب رفتار نمی‌کنند و فرهنگ واقعی خود را فراموش کرده‌اند و آن‌ها می‌گویند ما نمی‌توانیم تغییر کنیم و هر کاری را که می‌خواهیم انجام دهیم و من نمی‌توانم این واقعیت را بپذیرم. بنابراین ترجیح می‌دهم در جایی دیگر زندگی کنم که بدانم مشکلی با مردم آن نخواهم داشت. همچنین، داشتن امکانات و راحتی بیشتر متناسب با کار و فعالیتی که انجام می‌دهم، از دلایل مهم من برای مهاجرت است. (دانشجو)

- من دوست دارم در کشور دیگری زندگی کنم زیرا در آنجا آزادی بیشتری وجود دارد و می‌توانم بدون دخالت دیگران راه خود را انتخاب کنم. (زبان‌آموز)

۴. ۳. ۶. وابستگی هنری

تمام شرکت‌کنندگان عاشق ترانه‌ها، موسیقی و خوانندگان سنتی ایرانی بودند. آن‌ها فکر می‌کردند موسیقی ایرانی بهترین و برترین است. آن‌ها احساسات خود را به شرح زیر بیان کردند:

- من موسیقی ایرانی را دوست دارم؛ زیرا باعث می‌شود احساس آرامش و شادی کنم. من طرفدار سرسخت موسیقی سنتی هستم؛ زیرا بسیار پرمعنی، عرفانی و معنوی است. (دانشجو)

- من از شنیدن موسیقی اصیل ایرانی لذت می‌برم؛ زیرا محتوای آن یا هرآنچه می‌گویند بسیار سنگین و جذاب است. (زبان‌آموز)

در مورد فیلم‌های ایرانی، شرکت‌کنندگان نیز نگرش منفی داشتند و فکر می‌کردند کیفیت فیلم‌های ایرانی باید بهتر از این باشد. برخی از گفته‌های آن‌ها به شرح زیر است:

- بیشتر فیلم‌ها دارای محتوای خاصی نبوده و به اندازه کافی قوی نیستند. فیلم‌های مفهومی کمتر هستند. (دانشجو)

- اکثر آن‌ها جذاب و پرمعنی نیستند. فقط تعداد کمی از آنها جالبند. من حدس می‌زنم نکته، فقط پول درآوردن و مشهور شدن است و محتوای فیلم چندان مهم نباشد. (زبان‌آموز)

به‌طور کلی، هدف اصلی از این پژوهش، بررسی این نکته بود که با در نظر گرفتن پنج زیرشاخه وابستگی مذهبی، غربی، ایرانی، فرهنگی و هنری، آیا تفاوت معناداری بین دانشجویان دانشگاه و زبان‌آموزان مؤسسه از نظر وابستگی آن‌ها به فرهنگ بومی وجود دارد یا خیر. همچنین، در مرحله کیفی پژوهش، دیدگاه‌های دانشجویان و زبان‌آموزان درباره وابستگی به فرهنگ بومی بررسی شد تا ببینیم آیا بین نتایج قسمت‌های کمی و کیفی مغایرتی وجود دارد یا خیر. بخش کمی این مطالعه نشان داد که به‌طور کلی، از نظر وابستگی به فرهنگ بومی، بین دانشجویان و زبان‌آموزان تفاوت معنی‌داری وجود دارد. به‌طور خاص، نشان داده شد دانشجویان در وابستگی مذهبی و ایرانی از میانگین بالاتری برخوردارند، ولی میانگین وابستگی غربی پایین‌تری نسبت به زبان‌آموزان دارند و این یافته، برخلاف نتایج کافی، اشرف و مطلب‌زاده (۲۰۱۳) و وانگ (۲۰۱۴) است، اما با نتایج مطالعه مه‌ران، ستوده‌نما و مرندی (۲۰۱۲) که دریافتند ارزش‌های دینی برای دانشجویان بسیار مهم است، تطبیق دارد. همچنین، بالاتر بودن میانگین وابستگی غربی در میان زبان‌آموزان با نتایج پیش‌قدم و ناوری (۲۰۰۹) مطابقت دارد. علت بالاتر بودن وابستگی غربی در زبان‌آموزان مؤسسه ممکن است محتوای کتاب‌های درسی آن‌ها باشد. براساس پژوهش کافی، اشرف و مطلب‌زاده (۲۰۱۳)، کتاب‌های انگلیسی که در مؤسسات مورد استفاده قرار می‌گیرند

حاوی بسیاری از موضوعات فرهنگی غربی است که با نظرات سوتومولینا و ماسندی^۱ (۲۰۲۰)، درخشان (۲۰۱۸)، عسگری (۲۰۱۱)، کریستین اسمیت^۲ (۱۹۹۱)، مشکات (۲۰۰۲)، ون دایک^۳ (۲۰۰۱) و زارعی (۲۰۱۱) همسو است. این بخش از یافته‌ها مطابق با پژوهش الفرهان^۴ (۲۰۱۶) است که نشان داد جهانی شدن زبان انگلیسی، بیشتر زبان‌آموزان در مدرسه را به سمت از دست دادن وابستگی به فرهنگ بومی سوق می‌دهد. یافته‌های این پژوهش با پژوهش جانسون (۲۰۰۹) همسو است بدین معنا که مردم هرگز نمی‌توانند زبان خارجی بیاموزند بدون آنکه فرهنگ آن را بپذیرند. شاید دلیل وابستگی زیادتر دانشجویان به فرهنگ بومی، محیط آموزشی باشد؛ زیرا دانشگاه در مقایسه با مؤسسه، محیط علمی‌تری است. اصولاً دانشگاه زیر نظر آموزش عالی است و دانشجویان، دوره‌های تخصصی‌تری نسبت به زبان‌آموزان مؤسسه می‌گذرانند. بنابراین، می‌توان گفت دانشجویان آگاه‌تر از زبان‌آموزان هستند؛ چون زبان و سیاست‌های مربوط به آن را مطالعه کرده‌اند و واحدهای خاصی از جمله زبان و جامعه، سیاست و هویت را گذرانده‌اند که در این واحدها غالباً با مفاهیمی چون استعمار فرهنگی، استعمار زبانی، از بین رفتن هویت یا استحاله فرهنگی آشنا می‌شوند. طبیعتاً این مفاهیم علاوه بر استفاده از کتاب، به مدرسان آن‌ها نیز بر می‌گردد. به عبارت دیگر، شاید بتوان تفاوت اساتید دانشگاه و مدرسان مؤسسه را از دیگر دلایل اثرگذار دانست.

علاوه بر این، میزان بالای وابستگی به فرهنگ بومی دانشجویان ایرانی نشان می‌دهد که دانشجویان نسبت به کشور، ادبیات و تاریخچه آن احساس افتخار می‌کنند. این مورد احتمالاً می‌تواند به این دلیل باشد که آن‌ها نسبت به زبان‌آموزان مؤسسه آگاهی بیشتری دارند. زبان‌آموزان مؤسسه جوان‌تر از دانشجویان هستند، بنابراین ممکن است به فرهنگ کشورهای دیگر نیز به راحتی علاقه‌مند شوند و اصالت

1. Soto-Molina & MÃŠndez

2. Christians Smith

3. Van Dijk

4. Alfarhan

خود را آسان‌تر فراموش کنند. همان‌طور که هینکل^۱ (۲۰۰۵، ص. ۸۹۱) ادعا می‌کند، هویت فرهنگی^۲ «به‌طور مداوم مورد تهدید نامنی‌های اقتصادی، سیاسی و توازن قدرت قرار می‌گیرد و جوانان ظاهراً آسیب‌پذیرتر از قدیمی‌ها هستند». علاوه بر این، وابستگی زیاد به فرهنگ بومی دانشجویان، یافته‌های حجازی و فاطمی (۲۰۱۵) را به چالش می‌کشد که به دلیل آشنایی با زبان و فرهنگ انگلیسی، زبان‌آموزان کم‌وبیش از فرهنگ خود جدا شده‌اند. همچنین، این نتیجه برخلاف مطالعه شاهسوندی، فنسولی و کامیابی‌گل (۲۰۱۰) است که دانشجویان زبان خارجی، به‌ویژه دانشجویان رشته انگلیسی، وابستگی خود را به زبان و فرهنگ اول از دست دادند. به‌علاوه، از نظر وابستگی فرهنگی و وابستگی هنری، بین دانشجویان و زبان‌آموزان مؤسسه تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. این امر نمایان‌گر آن است که هر دو گروه به موسیقی کشورشان علاقه دارند و به سنت‌ها نیز اهمیت می‌دهند. نتایج تحلیل بخش کیفی نشان داد که دانشجویان دانشگاه و زبان‌آموزان مؤسسه هر دو، فرهنگ ایران را تحسین و به ایرانی‌بودن خود افتخار می‌کردند. اگرچه معتقد بودند که ایرانیان آن‌طور که باید، از فرهنگ غنی خود استقبال نمی‌کنند و سرچشمه یا تاریخ ارزشمند خود را فراموش می‌کنند. این نتیجه برخلاف نتایج بخش کمی است که نشان داد دانشجویان نسبت به زبان‌آموزان وابستگی ایرانی بیشتری دارند. بنابراین، می‌توان گفت که مصاحبه بعد از پرسش‌نامه لازم بود تا دیدگاه و نظرات شرکت‌کنندگان کامل‌تر و روشن‌تر بیان شود.

همچنین، دانشجویان و زبان‌آموزان هر دو بر این باور بودند که فرهنگ ایران باستان نسبت به فرهنگ امروزه بسیار پرمعنی‌تر است. بنابراین، فقط فرهنگ ایران باستان را برای اصطلاح فرهنگ در نظر می‌گرفتند و رویدادهای سنتی ایرانی، مراسم‌ها، ادبیات و شعر ایرانی را ستایش می‌کردند. مطابق با نتیجه کمی، وابستگی فرهنگی دانشجویان و زبان‌آموزان تقریباً برابر بود. دیدگاه آن‌ها شبیه به براون^۳

1. Hinkel

2. cultural identity

3. Brown

(۲۰۰۷، ص. ۲۰۷) بود که معتقد بود «شوق ما برای گسترش انگلیسی باید با تلاش‌های هم‌زمان برای ارزش‌گذاری به زبان‌ها و فرهنگ‌های بومی همراه باشد». دانشجویان و زبان‌آموزان چندان علاقه‌مند به شرکت در مراسم مذهبی نبودند و معتقد بودند که ارزش‌های اسلامی تغییر یافته است. بنابراین متفاوت با بخش کمی، وابستگی‌های مذهبی دانشجویان و زبان‌آموزان تقریباً مشابه یکدیگر بود. با این حال، مشابه با بخش کمی، تفاوت در وابستگی هنری وجود ندارد و هر دو گروه دانشجویان و زبان‌آموزان دربارهٔ موسیقی و فیلم‌های ایرانی نظرات مشابه داشتند. علاوه بر این، برخلاف نتیجه کمی، هر دو گروه شرکت‌کننده در مورد مهاجرت هم عقیده بودند. آن‌ها فکر می‌کردند اگر فرصتی برای زندگی در کشور دیگری داشته باشند از این فرصت استفاده می‌کنند که تقریباً نشان می‌دهد هیچ تفاوتی در وابستگی غربی آن‌ها وجود ندارد. بخش‌های متناقض نشان می‌دهد شاید شرکت‌کنندگان، در بخش کمی، صادقانه به پرسش‌نامه پاسخ نداده باشند یا آنکه سؤالات به شکلی نبوده‌اند که پاسخ‌دهندگان بتوانند ایده‌های خود را به خوبی بیان کنند. تناقض نتایج کمی و کیفی در بخش‌های وابستگی مذهبی، غربی و ایرانی نشان می‌دهد که شاید به همین دلیل است که معمولاً توصیه می‌شود استفاده از پرسش‌نامه، هرچند که بسیار متقن باشد، با مصاحبه همراه شود تا ابعاد پنهان یا نادیده گرفته شده نمایان شود.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به نمونه‌گیری قابل دسترس اشاره کرد. شرکت‌کنندگان با دسترسی، نزدیکی جغرافیایی و در دسترس بودن در یک زمان معین انتخاب شدند. از این رو ۵۰ شرکت‌کننده در هر گروه در دسترس بودند که اگر تعداد بیشتری حاضر بودند باعث تعمیم بیشتر نتایج می‌گردید. علاوه بر این، انجام بررسی طولانی‌مدت^۱ و همچنین مشارکت بیشتر به دلیل محدودیت زمانی امکان‌پذیر نبود. محققان از هیچ آزمون خاصی که مربوط به سطح مهارت زبان باشد استفاده نکردند. محدودیت دیگر این پژوهش استفاده از کتاب‌های درسی انگلیسی مختلف از

جمله سری پیشرفت^۱ و فایل‌های انگلیسی آمریکایی^۲ در مؤسسات است هرچند از آنجا که این کتاب‌ها هم توسط آکسفورد منتشر شده و هم در محتوا مشابه هستند، می‌توان آن‌ها را در یک سطح قرار داد. با توجه به نکات ذکر شده، باید نسبت به تعمیم نتایج به سایر شرایط با احتیاط برخورد کرد.

از کاربردهای پژوهش حاضر می‌توان به توجه بیشتر به نقش فرهنگ بومی در دانشجویان و زبان‌آموزان اشاره کرد. نقش فرهنگ بومی را نباید در فرایند یادگیری زبان دوم نادیده گرفت؛ زیرا به زبان‌آموزان کمک می‌کند زبان دوم را آسان‌تر بیاموزند. طبق گفته ویدوسان^۳ (۲۰۰۳، ص. ۴۲) زبان‌آموزان باید درک کنند که مهارت واقعی زبان «زمانی است که زبان‌آموزان بتوانند زبان را در دست بگیرند، از فواید آن استفاده کنند و آن را برای خودشان واقعی سازند». همچنین، توصیه به کارگیری نظریه انگلیسی‌های جهانی در کلاس‌ها از دیگر کاربردهای این پژوهش است.

۵. نتیجه‌گیری

در پایان، پژوهش حاضر نشان داد که مطالعه و یادگیری زبان انگلیسی تأثیر غیرقابل انکاری بر زبان‌آموزان، هم در دانشگاه و هم در مؤسسه دارد. همان‌طور که بیان شد، تفاوت‌هایی بین وابستگی به فرهنگ بومی دانشجویان و زبان‌آموزان مؤسسه وجود دارد. از جمله دلایل این امر می‌توان به محیط آموزشی، سن، بلوغ فکری، دانش، تجربه و میزان آگاهی اشاره کرد که برخی از این موارد خود، تأثیرپذیر از نوع کتاب و نوع مدرس است. به عبارت دیگر چنانچه به دنبال ایجاد تغییر در مواردی هستیم که خوشایند سیاستگذاران زبان انگلیسی نیست، لازم است کتب مورد استفاده و مدرسان این زبان زیر ذره‌بین‌های دقیق‌تری قرار گیرند.

-
1. Headway
 2. American English Files
 3. Widdowson

کتابنامه

- درخشان، ع. (۱۳۹۷). تحلیل و نقد ارزش‌های فرهنگی در مجموعه کتاب‌های درسی *American English Files* پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، ۱۸ (۸)، ۵۱-۷۳.
- رضائیان، م.، قهاری، ش.، و دهمرده، م. (۱۳۹۷). تبعات اجتماعی فرهنگی آموزش زبان انگلیسی: آسیب‌شناسی و ارائه مدل چهار وجهی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۰ (۴)، ۱۶۹-۱۹۲.
- محسنی تبریزی، ع. (۱۳۸۰). *آسیب‌شناسی اجتماعی جوانان: بررسی وابستگی به فرهنگ مادری (بیگانگی فرهنگی) و مشارکت فرهنگی در محیط‌های دانشجویی کشور*. تهران: انتشارات دانشگاه مفید.
- مهران، م.، ستوده‌نما، ا.، و مرندی، س. (۱۳۹۴). دیدگاه‌های زبان‌آموزان در مورد مفهوم فرهنگ و بازتاب آن در آموزش زبان انگلیسی به دانشجویان ایرانی. *زبان‌پژوهی*، ۷ (۱۷)، ۱۴۳-۱۷۴.
- ناجی میدانی، ا.، پیش‌قدم، ر.، و غضنفری، م. (۱۳۹۳). نقش فرهنگ بومی در کلاس‌های زبان انگلیسی: مقایسه سه دیدگاه متفاوت. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۴۷ (۴)، ۹۱-۱۰۵.

- Alfarhan, I. (2016). English as a global language and the effects on culture and identity. *American Research Journal of English and Literature*, 1-6. Retrieved from <https://www.arjonline.org/papers/arjel/v2-i1/10.pdf>
- Amiri, N., & Yousefi, M. (2016). Home culture attachment and Iranian students' translation ability. *International Journal of English Linguistics*, 6(6), 54-66.
- Asgari, A. (2011). The compatibility of cultural values in Iranian EFL textbooks. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(4), 887-894.
- Bachman, L. F. (2005). Building and supporting a case for test use. *Language Assessment Quarterly: An International Journal*, 2(1), 1-34.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogical imagination*. Austin, Texas: University of Texas Press.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. San Francisco: San Francisco State University.
- Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Christian-Smith, L. K. (1991). Texts and high tech: Computer, gender, and book publishing. In M. W. Apple, & L. K. Christian-Smith (Eds.), *The politics of the textbooks* (pp. 46-70). London, England: Routledge.
- Crystal, D. (2012). *English as a global language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Devrim, D. Y., & Bayyurt, Y. (2010). Students' understandings and preferences of the role and place of culture in English language teaching: A focus in an EFL context. *TESOL Journal*, 2(1), 4-23.

- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London, England: Sage.
- Gomez-Lobaton, J. C. (2012). Language learners' identities in EFL settings: Resistance and power through discourse. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 14(1), 60-76.
- Gray, C. D., & Kinnear, P. R. (2012). *IBM SPSS statistics 19 made simple*. New York, NY: Psychology Press.
- Hejazi, M., & Fatemi, A. H. (2015). The impact of linguistic imperialism on Iranian EFL learners' home culture detachment. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(1), 117-122.
- Hinkel, E. (Ed.). (1999). *Culture in second language teaching and learning*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. New York, NY: Routledge.
- Kachru, B. B. (1986). The power and politics of English. *World Englishes*, 5(2-3), 121-140.
- Kafi, Z., Ashraf, H., & Motallebzadeh, K. (2013). English textbooks and cultural attitudes of Iranian EFL learners: Investigating a relationship. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World (IJLLALW)*, 4(2), 25-36.
- Kubota, R. (1999). Japanese culture constructed by discourses: Implications for applied linguistics research and ELT. *TESOL Quarterly*, 33(1), 9-35.
- Lee, K. Y. (2009). Treating culture: What 11 high school EFL conversation textbooks in South Korea do. *English Teaching: Practice and Critique*, 8(1), 76-96.
- McKay, S. L. (2003). Toward an appropriate EIL pedagogy: Reexamining common ELT assumptions. *International Journal of Applied Linguistics*, 1(13), 1-22.
- Merrouche, S. (2006). *The place of culture in the teaching of English in the Algerian middle and secondary school*, (Unpublished doctoral dissertation). Mentouri University of Constantine, Algeria.
- Meshkat, M. (2002). *The cultural impact of EFL books on Iranian language learners*, (Unpublished doctoral dissertation). University of Tehran, Tehran, Iran.
- Nižegorodcew, A. (2011). Understanding culture through a lingua franca. In J. Arabski & A. Wojtaszek (Eds.), *Aspects of culture in second language acquisition and foreign language learning* (pp. 7-20). New York, NY: Springer.
- Otwinowska-Kasztelanica, A. (2011). Do we need to teach culture and how much culture do we need? In J. Arabski & A. Wojtaszek (Eds.), *Aspects of culture in second language acquisition and foreign language learning* (pp. 35-48). Berlin, Germany: Springer.
- Pennycook, A. (1998). *English and the discourses of colonialism*. London, England: Routledge.
- Peterson, B. (2004). *Cultural intelligence: A guide to working with people from other cultures*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

- Phillipson, R. (1992). ELT: The native speaker's burden. *ELT Journal*, 46(1), 12-18.
- Pishghadam, R., & Kamyabi Gol, A. (2009). *The relationship between accent and deculturation among EFL learners in Iran*. Paper presented at 7th international TELLSI conference, Yazd, Iran.
- Pishghadam, R., & Navari, S. (2009). *Cultural literacy in language learning: Enrichment or derichment*. Paper presented at 1st International Conference on Languages, Malaysia.
- Pishghadam, R., Hashemi, M., & Bazri, E. (2013). Specifying the underlying constructs of the home culture attachment scale. *International Journal of Society, Culture, and Language*, 1(1), 37-51.
- Saafin, S. (2019). How to help students learn English better: Towards creating a language learning culture. *English Language Teaching*, 12(9), 126-136.
- Shahsavandi, S., Ghonsooly, B., & Kamyabi Gol, A. (2010). Designing and validating home culture attachment questionnaire for students of foreign languages and its application. *Ferdowsi Review*, 1(1), 49-76.
- Sharifi Friz, Z., Motallebzadeh, K., & Bemani Naeini, M. (2017). EFL learners' home culture attachment and their attitudes towards English language learning: A structural equation modeling approach. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 6(7), 161-168.
- Soto-Molina, J. E., & MÃñdez, P. (2020). Linguistic colonialism in the English language textbooks of multinational publishing houses. *HOW*, 27(1), 11-28.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston, MA: Pearson Inc.
- Van Dijk, T. A. (2001). *Political discourse and ideology*. Retrieved from <http://www.hum.uva.nl/teun/dis-pol-ideo.htm>
- Volkman, L. (2011). English as a lingua franca: Boon or bane?. Paper presented at *First Annual Conference of Challenges and Necessities Regarding Culture in the Quality of Teaching Foreign Languages*. Tehran.
- Wang, X. (2014). Effects of the second language on the first: A study of ESL students in China. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(4), 725-729.
- Widdowson, H. G. (2003). *Defining issues in English language teaching*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Zarei, G. R. (2011). Cultural effects of L2 learning: A case study of Iranian learners learning English. Elsevier Ltd. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15(2011), 2048-2053.

پيوست: سؤالات مصاحبه

1. Have you felt any changes in yourself with regard to identity during these years? If so, tell me about it.
2. In your opinion, what are some things that define a culture? For example, music, language, ...
3. What do you think is interesting about Iranian culture?
4. What do you like about your culture?

5. What don't you like about your culture?
6. What is your idea about Islam in Iran?
7. Do you usually participate in religious ceremonies?
8. Do you actually believe in your religion or you accept it just because you were born in Iran?
9. What in your culture are you most proud of?
10. If you could change one thing about your culture, what would it be?
11. Would you ever consider marrying or dating someone from another culture?
12. Would you ever consider living permanently in a country other than your home country? Why or why not?
13. What culture besides your own do you admire and why?
14. What is your idea about Iranian literature and poetry?
15. How do you see Iranian writers versus foreign ones?
16. Do you prefer to read Persian story books or foreign story books? Why?
17. What is your idea about Iranian history?
18. Would you introduce yourself as an Iranian in a foreign country?
19. How do you see Norouz holidays versus Christmas holidays?
20. What is your idea about traditional customs here in Iran?
21. Do you like to wear traditional costumes or you would rather wear some modern clothes?
22. How do you see Iranian traditional music?
23. What is your favorite genre in music and why?
24. What is your idea about Iranian movies?
25. Do you prefer to watch an Iranian movie or foreign movie? Why?

درباره نویسندگان

صبا حسن‌زاده دارای مدرک کارشناسی ارشد در رشته آموزش زبان انگلیسی از دانشگاه الزهرا تهران می‌باشد. زمینه‌های علاقه وی زبان و فرهنگ، جامعه‌شناسی زبان و روان‌شناسی زبان است.

الهه ستوده‌نما استاد گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه الزهرا می‌باشد. حیطه‌های مورد علاقه او روان‌شناسی زبان، فرهنگ، مهارت‌ها، انگیزه و اخلاق است.

سیده فهیمه پارسائیان استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه الزهرا می‌باشد. زمینه‌های پژوهشی مورد علاقه ایشان، تهیه و تدوین مطالب درسی، تحلیل گفتمان، تحقیقات معلم پژوهنده با رویکرد روش تحقیق کیفی و ادبیات در آموزش زبان است.